

Caroline TRAUTWEIN¹ (Hamburg)

Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte

Zusammenfassung

Dass Überzeugungen und Konzeptionen Lehrender ihr Lehrhandeln bedeutsam beeinflussen, scheint konsensfähig. Hinsichtlich der konzeptuellen und begrifflichen Fassung dieser Konzepte herrscht dagegen große Uneinigkeit. Der vorliegende Beitrag analysiert Theorien und Befunde zu lehrbezogenen Überzeugungen und Konzeptionen mit dem Ziel, diese und verwandte Konzepte zu charakterisieren und eine konzeptuelle Landkarte zu entwickeln, in der die verschiedenen Konzepte zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

Schlüsselwörter

Lehrkonzeptionen, Überzeugungen Lehrender

Teaching beliefs and conceptions – a conceptual map

Abstract

It seems clear that teachers' beliefs and conceptions influence their teaching practices. However, in terms of the conceptualisation and terminology of these concepts, controversy remains. The present paper analyzes theories and findings concerning teaching beliefs and conceptions in order to characterize these and related concepts. The goal is to develop a conceptual map that shows the relationships between these concepts.

Keywords

teaching beliefs, conceptions of teaching

¹ E-Mail: caroline.trautwein@uni-hamburg.de

1 Einleitung

Beschäftigt man sich damit, was Lehrende kompetent macht, d. h., was sie zu erfolgreichem Lehrhandeln befähigt, stößt man immer wieder auf die *Bedeutung individueller Annahmen über Lehren und Lernen*. Besonders beim Handeln unter Druck, einem Kennzeichen der komplexen, dynamischen Lehrsituation, greifen Schullehrkräfte statt auf gelerntes Wissen auf *Subjektive Theorien* bzw. episodisch gelagerte *Überzeugungen* zurück (PAJARES, 1992; WAHL, 1991). Daher schlussfolgert SEIFRIED (2009): „Überzeugungen werden also als zentrale Komponente der professionellen Kompetenz [von Schullehrkräften, CT] betrachtet“ (S. 42).

Im Kontext Hochschule wurde empfohlen, in einer Lehrendenausbildung, die nachhaltige Effekte hinsichtlich der Qualität der Lehre haben soll, auf die Veränderung handlungsleitender *Lehrkonzeption* hinzuarbeiten (MCALPIN & WESTON, 2000) bzw. dass eine Auseinandersetzung mit eingeschliffenen *Überzeugungen über Lehren und Lernen* stattfinden muss (AUFERKORTE-MICHAELIS & SZCZYRBA, 2006).

Hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für das Lehrhandeln in den Kontexten Schule und Hochschule herrscht große Einigkeit, nicht aber hinsichtlich ihrer konzeptuellen und begrifflichen Fassung. So finden sich für Überzeugungen und verwandte Konzepte die verschiedensten Bezeichnungen, bspw. *approaches to teaching* (TRIGWELL & PROSSER, 1996) oder *conceptions of teaching* (KEMBER, 1997), *pedagogical content beliefs* (STAUB & STERN, 2002), *teachers' beliefs* (NORTON, RICHARDSON, HARTLEY, NEWSTEAD & MAYES, 2005), *educational beliefs* (PAJARES, 1992), *pädagogische Überzeugungen* (FISCHLER & SCHRÖDER, 2003), *epistemische Überzeugungen* (PAETZ, CEYLAN, FIEHN, SCHWORM & HARTEIS, 2011), *Lehr-Orientierungen* (BRAUN & HANNOVER, 2008) oder *Subjektive Theorien Lehrender* (GROEBEN, WAHL, SCHLEE & SCHEELE, 1988).

Im englischsprachigen Raum wurde bereits auf diese „babylonische Begriffsverwirrung“ (KANE, SANDRETTO & HEATH 2002) bzw. auf die unsaubere Konzeptualisierung hingewiesen (PAJARES, 1992). Der vorliegende Beitrag möchte diese im Kontext Schule und Hochschule geführte Diskussion aufgreifen, sie auf den Kontext Hochschule beziehen und um Theorien und Befunde aus dem deutschsprachigen Raum erweitern. Dabei verfolgt er das Ziel, eine konzeptuelle Landkarte zu entwickeln, in der die verschiedenen Konzepte zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Ausgangspunkt der Betrachtung sind dabei die für den Kontext Hochschule einschlägigen *conceptions of teaching* (Lehrkonzeptionen).

2 Conceptions of Teaching/Lehrkonzeptionen

Im Kontext Hochschule findet die Forschung zu Überzeugungen Lehrender vorrangig unter dem Begriff *conceptions of teaching* statt (KEMBER, 1997; REUSSER, PAULI & ELMER, 2011; SAMUELOWICZ, 1999). Dabei werden Überzeugungen und Konzeptionen teilweise synonym verstanden (KEMBER, 1997), teilweise unterschieden (ÅKERLIND, 2003; ENTWISTLE, SKINNER, ENTWISTLE & ORR, 2000; SAMUELOWICZ, 1999) und teilweise weitere Be-

griffe verwendet (KANE et al., 2002). Viele Studien beziehen sich dabei auf die Definition von PRATT (1992):

Conceptions are specific meanings attached to phenomena, which then mediate our response to situations involving those phenomena. ... In effect, we view the world through the lenses of our conceptions, interpreting and acting in accordance with our understanding of the world. Thus, our conceptions significantly influence our perception and interpretation of events, people, and phenomena surrounding us. This connection between conceptions and behavior has implications for our understanding of how adult educators think about teaching. (S. 204)

KEMBER (1997) entwickelte einen integrierenden Rahmen für 13 Studien zu Konzeptionen Lehrender zwischen den Extremen *Lehrer/innen-Zentrierung* bzw. *Inhaltsorientierung* und *Studierendenzentrierung* bzw. *Lernorientierung* (siehe Abb. 1). Ein Extrem ist die Konzeption *Vermittlung von Informationen* (imparting information), bei der Lernende als passive Empfänger/innen der durch das Curriculum festgelegten Lerninhalte verstanden werden. Dabei hat die/der Lehrende das Wissen inne und präsentiert es der/dem Lernenden. Am anderen Ende des Kontinuums verändern sich die Rollen von Lehrenden und Lernenden grundlegend: Die/der Lehrende ist dazu da, das Lernen bzw. die Entwicklung der/des Lernenden zu unterstützen, das Wissen ist nicht mehr im Besitz der/des Lehrenden, sondern wird von den Lernenden konstruiert und im Idealfall kommt es zu einem *Conceptual Change*, bei dem naive Konzepte an wissenschaftlich fundierten korrigiert werden (KEMBER, 1997; SEIFRIED, 2009).

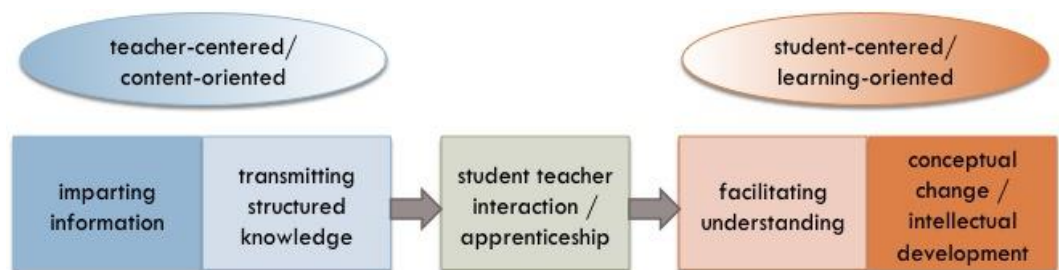


Abb. 1: Lehrkonzeptionen nach KEMBER (1997)

Anders als KEMBER (1997) sieht SAMUELOWICZ (1999) die Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen Überzeugungen und Konzeptionen aufgrund unterschiedlicher Forschungslogiken. Die Forschung zu den *Lehrkonzeptionen* hat sich zumeist *phänomenographischer Methoden* bedient und *mögliche Muster*, wie Lehre und Unterricht konzeptualisiert werden, untersucht. Der Forschungsfokus liegt auf der hochschulischen Lehre und der Frage, welche Konzeptionen Lehrende mit diesem Phänomen verknüpfen. Von wem die Konzeptionen stammen ist dabei unerheblich, da die Varianz der unterschiedlichen Sichtweisen interessiert. Damit nimmt die phänomenographische Forschung eine kollektive Perspektive ein und versteht die Lehrkonzeptionen zudem inklusiv: Jeweils elaboriertere und hierarchisch übergeordnete Konzeptionen enthalten hierarchisch untergeordnete Konzeptionen in sich (ÅKERLIND, 2003). Damit sei phänomenographische Forschung an

der Weite des Bewusstseins (breadth of awareness) interessiert. Im Gegensatz dazu erfasst die *Überzeugungsforschung* für einzelne Lehrende *typische oder charakteristische Muster*, wie sie Lehre und Lernen begreifen. Im Forschungsfokus steht damit die/der individuelle Lehrende (SAMUELOWICZ, 1999) und die inhaltliche Bedeutung verschiedener Überzeugungen (ÅKERLIND, 2003).

ENTWISTLE et al. (2000) nehmen eine andere Unterscheidung vor: Für sie sind Konzeptionen reflektierter, komplexer und bewusster als Überzeugungen.

Zwischenfazit

Für den Kontext Hochschule werden Lehrkonzeptionen zwischen den Extremen Lehr- und Lernendenzentrierung beschrieben. Lehrkonzeptionen und -überzeugungen werden teilweise synonym verstanden, teilweise mit Verweis auf unterschiedliche Forschungslogiken bzw. den Bewusstseitsgrad unterschieden. Im Folgenden wird nun die Lehrüberzeugungsforschung, die im Kontext Schule wurzelt, näher betrachtet.

3 Teachers' Beliefs/Überzeugungen Lehrender

Im Kontext Schule gibt es seit Ende der 1970er Jahre Untersuchungen zu *Lehrerkognitionen*, die das *Wissen* (knowledge), die *Überzeugungen* (beliefs) und das *Denken* (thinking) von Lehrenden betreffen und das Verhältnis zwischen Wissen und Handeln klären sollen (KANE et al., 2002; MCLEOD & MCLEOD, 2002). Die Überzeugungsforschung untersucht dabei die Inhalte der Kognitionen, während die Forschung zum Denken von Lehrenden kognitive Prozesse untersucht und die Wissensforschung Topologien des Lehrendenwissens hervorbringt (z. B. SHULMAN, 1986).

In ihren *Definitionen des Überzeugungskonzepts* beziehen sich viele Autorinnen und Autoren auf ROKEACH (1968), der eine Überzeugung (belief) als „any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase ‚I believe that...‘“ definiert (S. 113). PEHKONEN & PIETILÄ (2003, S. 1) definieren Überzeugungen als „subjektives, oft implizites Wissen und Emotionen, die Gegenstände und ihre Beziehungen betreffen“, wobei Gegenstände (objects) in ihrem Verständnis z. B. Lehr-Lern-Situationen sind. Bezogen auf Lehrkräfte definiert KAGAN (1990) Überzeugungen als „the highly personal ways in which a teacher understands classrooms, students, the nature of learning, the teacher's role in the classroom, and the goals of education“ (S. 423).

Die *Wirkung von Überzeugungen* ist mit der von Filtern, Brillen oder Linsen verglichen worden (KANE et al., 2002; PAJARES, 1992; REUSSER et al., 2011). Sie unterscheiden mit vorhandenen Überzeugungen vereinbares von unvereinbarem Wissen, wodurch eingehende Informationen verschiedentlich interpretiert werden. Die der eigenen Erfahrung als Schüler/in entstammenden Überzeugungen sind somit kritisch: Sie führen in Unterrichtssituationen zu einer subjektiven Auswahl und Relevanz von Informationen sowie einer entsprechenden Bewertung. Deswegen lösen „objektiv“ identische Situationen bei unterschiedlichen Lehrpersonen unterschiedliche Reaktionen aus (SEIFRIED, 2009).

Trotz einer nahezu einheitlichen Beschreibung ihrer Wirkung, gibt es Unterschiede bei der konzeptuellen Fassung der Überzeugungen, weswegen sie bereits als „fuzzy“ oder „messy“ Konzept bezeichnet wurden (KANE et al., 2002; PAJARES, 1992). Im deutschsprachigen Raum kommt verkomplizierend hinzu, dass der Begriff *belief* uneinheitlich übersetzt² wurde, wobei sich „(...) die Bezeichnung *Überzeugung* allmählich durchzusetzen“ scheint (REUSSER et al., 2011, S. 479).

Die konzeptuell strittigen Punkte werden an Diskurslinien entlang der Charakteristika des Konzepts sowie der Abgrenzung zu verwandten Konzepten deutlich (siehe auch FURINGHETTI & PEHKONEN, 2002; REUSSER et al., 2011).

3.1 Charakteristika des Konzepts

Hinsichtlich der Eigenschaften des Konzepts wird vor allem darüber diskutiert, ob Überzeugungen kognitiv oder affektiv, implizit oder explizit bzw. stabil oder veränderlich sind.

3.1.1 Kognitiv vs. affektiv

Viele Autorinnen und Autoren betonen die affektive bzw. emotionale Natur von Überzeugungen (PAJARES, 1992), ihre normativ-evaluative Wirkung (SEIFRIED, 2009) sowie ihre emotional-motivationale Funktion (OP'T EYNDE, CORTE & VERSCHAFFEL, 2002).

Dagegen grenzt KRAUSS (2011, S. 183) Überzeugungen gegenüber „nicht-kognitiven Kompetenzaspekten“ ab. FISHBEIN & AJZEN (1975) stellen den kognitiven Informationscharakter von Überzeugungen dem emotional affektiven Charakter von Einstellungen gegenüber.

3.1.2 Explizit vs. implizit

Hinsichtlich des Bewusstseitsgrads von Überzeugungen besteht ebenfalls Diskussionsbedarf. Laut KANE et al. (2002) sind Überzeugungen meist in vorbewusster Form (tacit/implicit) vorhanden. Auch laut PAJARES (1992, S. 314) sind Überzeugungen nur bedingt bewusstseitsfähig. PEHKONEN & PIETILÄ (2003) unterscheiden den Grad der Bewusstheit, wobei kognitive Überzeugungen eher bewusst und affektive Überzeugungen eher unbewusst vorlägen.

Die *Theories of Action* (ARGYRIS, PUTNAM & SMITH, 1985; ARGYRIS & SCHÖN, 1974) werden u. a. für die Klärung der Bewusstheitsfrage als theoretischer Referenzrahmen herangezogen (KANE et al., 2002). Nach diesen entwickeln Menschen Modelle der Umwelt sowie dazugehörige Theorien, die das Handeln leiten als Strategien, Konzepte oder Schemata, die sie auf unterschiedliche Situationen anwenden, um mit der Komplexität ihrer Umwelt umzugehen (ARGYRIS & SCHÖN, 1974). Werden Personen nach ihren handlungsleitenden Maximen für bestimmte Situationen gefragt, äußern sie *espoused theories of action*. Diese Theorien beinhalten Ziele und Intentionen. Maßgeblich bestimmt wird das Handeln aber

² SEIFRIED (2009), der selbst den Begriff „Sichtweisen“ verwendet, zählt u. a. die Begriffe „Weltbild“, „Annahme“, „Vorstellungen“, „Auffassung“ auf (S. 103).

von den impliziten *theories-in-use*. Diese beiden Theorieformen können inhaltlich kompatibel oder inkompatibel sein, was der Trägerin bzw. dem Träger bewusst oder unbewusst sein kann. Allerdings gilt: „Theories-in-use can be made explicit by reflecting on action“ (ARGYRIS et al., 1985, S. 82), wodurch Inkohärenzen der beiden Theoriearten aufgedeckt werden können.

Nach diesem theoretischen Rahmen besteht also ein Unterschied zwischen bewussten und handlungsleitenden Überzeugungen, wobei letztere implizit vorliegen und nur durch Reflexion zugänglich sind.

3.1.3 Stabil vs. veränderlich

Ebenfalls diskutiert wird die Frage, inwiefern Überzeugungen stabil oder veränderlich sind. Nach KANE et al. (2002) sind Lehrüberzeugungen durch die eigenen Erfahrungen als Schüler beeinflusst, relativ robust und veränderungsresistent. PAJARES (1992) ist der Auffassung, dass Überzeugungen nicht absolut unveränderlich sind, generell aber eher stabil sind. Allerdings könne eine Veränderung in einer Lernumgebung gezielt initiiert werden. Dabei sei eine Überzeugung umso schwerer veränderbar, je früher sie in das Überzeugungssystem integriert wurde. FURINGHETTI & PEHKONEN (2002) schlagen vor, verschiedene Stabilitätsgrade von Überzeugungen anzunehmen. Sie bringen dabei tief verwurzelte, zentrale Überzeugungen, die für das Individuum sehr bedeutsam sind, d. h. einen hohen affektiven Informationsgehalt haben, mit einer hohen Stabilität in Verbindung. Dagegen seien bspw. weniger zentrale Überzeugungen, die einen eher kognitiven Charakter haben, in der Konfrontation mit neuen Informationen leicht veränderbar.

Entscheidend für Veränderungen von Überzeugungen ist generell ihre Bewusstmachung: „The way that we teach students to be aware of their beliefs may have more implications for changing those beliefs and improving student learning than anything else we do“ (MCLEOD & MCLEOD, 2002, S. 122).

3.2 Abgrenzung zu verwandten Konzepten

Eine klare Abgrenzung zu den Konzepten Wissen, Konzeptionen und Einstellung fällt schwer.

3.2.1 Verhältnis zu Wissen

Einige Autorinnen und Autoren argumentieren, dass Überzeugungen Teil des Lehrer/innen-Wissens sind (STAUB & STERN, 2002). FURINGHETTI & PEHKONEN (2003) schlagen vor, zwei Wissensarten zu unterscheiden: Das objektive Wissen wird dabei verstanden als formales, offizielles oder öffentliches Wissen, das allgemein akzeptiert ist. Das subjektive Wissen, dem die Lehrer/innen-Überzeugungen zugerechnet werden, ist dagegen etwas Einzigartiges, da es auf individuellen Erfahrungen und Verständnissen beruht. Allerdings befinden sich das subjektive Wissen des Individuums und das objektive Wissen außerhalb des Individuums im Austausch (PEHKONEN & PIETILÄ, 2003).

BAUMERT & KUNTER (2006) sprechen bei Wissen und Überzeugungen dagegen von kategorial getrennten Kompetenzfacetten. PAJARES (1992) unterscheidet Wissen und Überzeugungen, nimmt aber an, dass die Grenze fließend ist. OP'T

EYNDE et al. (2002) unterscheiden Überzeugungen von Wissen, weil sie ein individuelles statt ein sozial geteiltes Konstrukt sind, sie nicht das Wahrheitskriterium erfüllen müssen, Überzeugungssysteme quasi- oder psycho-logisch anstatt logisch organisiert sind und sich Überzeugungen hinsichtlich ihrer psychologischen Zentralität, d. h. ihrer zentralen oder peripheren Bedeutsamkeit für das Individuum unterscheiden. Außerdem ist Wissen im semantischen Gedächtnis verortet, während Überzeugungen episodischer Natur sind.

Letztendlich kann es sich bei solchen Unterscheidungen aber nur um theoretisch konzeptuelle handeln. Laut neuerer Gedächtnistheorien gibt es der neuronalen Realität des Gehirns entsprechend nämlich keine Wissensinhalte, die nicht mit Emotionen, d. h. Bewertungen verbunden sind (SEIFRIED, 2009).

3.2.2 Verhältnis zu Konzeptionen

Manche Autorinnen und Autoren verstehen Konzeptionen als den Überzeugungen übergeordnete Einheiten, die als Cluster mehrere zusammenhängende Überzeugungen umfassen (THOMPSON, 1992). Dagegen sind für PEHKONEN & PIETILÄS (2003) Konzeptionen als kognitive, eher bewusste Überzeugungen eine Unterart der Überzeugungen.

Andere unterscheiden die Begriffe nicht konzeptuell, sondern nach den Kontexten, in denen sie verwendet werden. Beispielsweise hat sich, wie dargestellt, der Begriff Lehrkonzeptionen (*conceptions of teaching*) vorrangig im Kontext Hochschule etabliert (REUSSER et al., 2011).

3.2.3 Verhältnis zu Einstellungen

Für manche Autorinnen und Autoren sind Überzeugungen Einstellungskomponenten (BAUMERT & KUNTER, 2006; ROKEACH, 1968). Im Gegensatz dazu beschreiben FISHBEIN & AJZEN (1975) das Verhältnis wie folgt: „Whereas attitude refers to a person’s favorable or unfavorable evaluation of an object, beliefs represent the information he has about the object“ (S. 12).

Andere Autorinnen und Autoren schlagen, wie bei den Konzeptionen, eine kontextuelle Unterscheidung vor. Im Kontext Schule hat sich demnach für die Einstellungen Lehrender der Begriff Überzeugungen etabliert: „...teachers’ attitudes about education ... have generally been referred to as teachers’ beliefs“ (PAJARES, 1992, S. 316).

Zwischenfazit

Hinsichtlich der dargestellten Kontroversen kann eine graduelle anstatt einer kategorialen Unterscheidung vorgeschlagen werden: Einerseits gibt es kognitive Überzeugungen, die explizit vorliegen und veränderbar sind. Andererseits gibt es Überzeugungen, die stärker affektiv aufgeladen sind, eher implizit vorliegen und schwer veränderbar sind (FURINGHETTI & PEHKONEN 2002). Im Falle der kognitiven Überzeugungen erscheint die kategoriale Unterscheidung vom Konzept des Wissens und der Konzeptionen schwierig. Bei stärker affektiv geladenen Überzeugungen fällt dagegen die Unterscheidbarkeit vom Konzept der Einstellungen schwer.

Vor dem Hintergrund uneinheitlicher Definitionen und Konzeptualisierungen empfiehlt PAJARES (1992) eine klare Explikation des Gegenstands, auf den sich die

jeweils untersuchten Überzeugungen beziehen. Durch diese Spezifizierung wird auch eine analytische Unterscheidung von verwandten Konzepten wie den epistem(olog)ischen Überzeugungen und Theorien oder erkenntnistheoretischen Überzeugungen möglich, die sich auf den Lerninhalt und nicht die Prozesse des Lehrens und Lernens beziehen (SEIFRIED, 2009).

4 Verhältnis zum Lehrhandeln und Lehransätze (Approaches to Teaching)

Die Forschung zu den Conceptions of Teaching im Kontext Hochschule geht im Allgemeinen davon aus, dass Lehrkonzeptionen das Lehrhandeln beeinflussen (LÜBECK, 2009). Als zwischen Konzeptionen und Lehrhandeln vermittelndes Konzept werden häufig die *Approaches to Teaching* (TRIGWELL & PROSSER, 1993) verstanden, die im Deutschen gemeinhin als Lehransätze übersetzt werden (VAN TREECK, 2012, S. 102). Das *Approaches to Teaching Inventory (ATI)* als zugehöriges Erhebungsinstrument misst dabei die Intentionen (intentions) und Strategien (strategies) zwischen den Grundorientierungen Lehrendenfokussierung und Studierendenfokussierung. Dabei erfassen Strategien das (intendierte) Handeln der Lehrenden, während die Intentionen, die insbesondere Lehrüberzeugungen enthalten, deren Einsatz begründen (NORTON et al., 2005).

Teilweise wurde nachgewiesen, dass die Lehrkonzeptionen dem Lehransatz inhaltlich entsprachen (TRIGWELL & PROSSER, 1996), teilweise konnte kein relevanter Einfluss von Lehrkonzeptionen auf das Handeln Lehrender festgestellt werden (ELEY, 2006). Letzteres wurde u. a. damit begründet, dass Lehrkonzeptionen eher den espoused-theories der Lehrenden entsprechen, deren Zusammenhang zum Lehrhandeln im Unterschied zu den theories-in-use unklar ist (DEVLIN, 2006; ELEY, 2006; KANE et al., 2002).

Zwischenfazit

Es liegen widersprüchliche Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs von Lehrkonzeptionen und Lehrhandeln vor. Möglicherweise lassen sich diese Widersprüche auflösen, wenn Lehrkonzeptionen eher als espoused theories aufgefasst werden und von im Handeln wirksamen Überzeugungen (theories-in-use) unterschieden werden.

5 Forschung im deutschsprachigen Raum

Auch im deutschsprachigen Hochschulraum hat Forschung zu Lehrkonzeptionen stattgefunden: BRAUN & HANNOVER (2008) beforschten in ihrer Studie beispielsweise die *Lehr-Orientierungen* Lehrender in Relation zu ihrem Lehrhandeln und zum subjektiven Kompetenzgewinn Studierender. Sie nutzten den ATI, wobei sich im Ergebnis ihrer Studie zeigte, dass wider ihre Erwartungen die beiden Subskalen des ATI, Studierenden- vs. Lehrendenfokussierung, unabhängig voneinander waren, d. h., dass wenn ein Lehrender eine hohe Lehrendenfokussierung hat, z. B. nicht darauf geschlossen werden konnte, dass er eine niedrige Studierendenfokussierung hat. Ein erwartungsgemäß signifikanter Zusammenhang ergab sich da-

gegen zwischen der Lehrorientierung der Lehrenden und dem subjektiven Kompetenzgewinn der Studierenden, und zwar derart, dass Studierende bei Lehrenden mit stärker studierendenfokussierter Orientierung höhere Kompetenzgewinne verzeichneten. Allerdings konnte kein Zusammenhang zwischen (niedrigen) Kompetenzzuwächsen und lehrendenfokussierter Orientierung festgestellt werden. LÜBECK (2009) beschäftigte sich in ihrer Studie mit *Lehransätzen (approaches to teaching)* im Zusammenhang mit hochschuldidaktischer Weiterbildung. Sie verstand die Lehransätze als aus Lehrkonzeptionen (conceptions of teaching) resultierend. Sie nutzte eine überarbeitete und ins Deutsche übersetzte Version des ATI. Dessen Subskalen Studierenden- vs. Lehrendenfokussierung verhielten sich auch in ihrer Studie unabhängig. Außerdem konnte wider Erwarten kein eindeutiger Zusammenhang zwischen einem studierendenzentrierten Lehransatz und hochschuldidaktischer Weiterbildung festgestellt werden (LÜBECK 2009).

JOHANNES & SEIDEL (2012) setzten in einem hochschuldidaktischen Kontext ebenfalls den deutschen, revidierten ATI ein, um die Veränderung von *lehrbezogenen Vorstellungen* und ihre Relation zum Lehrhandeln von Lehranfängerinnen und Lehranfängern zu untersuchen. Dabei zeigte sich, dass Lehrende, die sich studierendenfokussierter einschätzten, auch entsprechend lehrten. Bei der Lehrendenfokussierung zeigte sich dieser Zusammenhang allerdings nicht. Am Ende der Weiterbildung schätzten sich die Lehrenden lehrendenfokussierter ein bei konstant hoher Einschätzung der Studierendenfokussierung. Die beiden Autorinnen erklären diese teilweise widersprüchlichen Befunde mit messtheoretischen Grenzen und einer konzeptuellen Unschärfe des ATI.

KRÖBER (2010) untersuchte in ihrer Studie den Einfluss einer spezifischen hochschuldidaktischen Weiterbildung auf die *Lehrkonzeptionen* der Teilnehmenden, die sie konzeptuell mit dem Konstrukt der subjektiven Theorien nach GROEBEN et al. (1988) im Einklang sah. Hierfür nutzte sie zum einen eine abgewandelte Form des ATI und zum anderen das Grid-Interview. Dabei kam sie zu widersprüchlichen Ergebnissen, was sie damit erklärte, dass das Interview persönliche Konzeptionen erfasste, während der ATI Reaktionen auf fremde Konzeptionen misst.

Zwischenfazit

Es zeigt sich, dass alle dargestellten deutschen Studien den ATI eingesetzt haben, obschon sie unterschiedliche Konzepte erfasst bzw. diese unterschiedlich benannt haben. Dabei wurde die methodische Qualität des ATI mehrfach in Frage gestellt. Das kann durch verschiedene Übersetzungen englischer Konzepte bedingt sein oder die im Untersuchungsfeld vorherrschende konzeptuelle Unschärfe, die nicht nur im angloamerikanischen, sondern auch im deutschen Kontext kritisiert worden ist (REUSSER et al., 2011). Außerdem bezogen sich zwei der Studien (BRAUN & HANNOVER, 2008; KRÖBER, 2010) auf das Konzept der subjektiven Theorien. Dazu haben mehrere Autorinnen und Autoren angemerkt, dass das Forschungsprogramm Subjektive Theorien die Überzeugungsforschung im deutschsprachigen Raum stark geprägt hat (REUSSER et al., 2011; SEIFRIED, 2009), weswegen nachfolgend darauf eingegangen wird.

6 Subjektive Theorien

Das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST)* entstand Ende der 1970er Jahre in Deutschland, um kognitive Strukturen, die menschlichem Handeln zugrunde liegen, zu analysieren (GROEBEN et al., 1988). Dabei standen mehrfach die subjektiven Theorien von Schullehrkräften im Untersuchungsfokus (z. B. WAHL, 1991, 2002).

Subjektive Theorien werden als komplexe Aggregate von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht mit einer (zumindest impliziten) Argumentationsstruktur charakterisiert (GROEBEN et al., 1988). Zusätzlich wird eine Parallelität zu wissenschaftlichen, d. h. intersubjektiven Theorien angenommen. Im *engeren Verständnis* des Konzepts gelten als Subjektive Theorien nur solche, die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind (GROEBEN et al., 1988).

Eine Weiterentwicklung des FST unterscheidet daneben zwischen Subjektiven Theorien *größerer und kurzer Reichweite* (WAHL, 2002). Erstere werden als semantische Netzwerke beschrieben, die nicht direkt mit dem Handeln verbunden sind. Letztere werden dagegen als handlungsnah, stabil und veränderungsresistent sowie als dem Bewusstsein nicht leicht zugänglich konzeptualisiert (REUSSER et al., 2011). Damit werden sie ähnlich charakterisiert wie Überzeugungen bzw. *theories-in-use* (vgl. 3.).

Im Kontext Schule wurde die deutsche Überzeugungsforschung lange durch den Begriff der Subjektiven Theorien dominiert. Erst in jüngerer Zeit wird vermehrt der Begriff Überzeugungen verwendet (SEIFRIED, 2009), da er international anchlussfähiger ist (REUSSER et al., 2011).

Zwischenfazit

Im deutschen Sprachraum fand die Forschung zu Überzeugungen von Schullehrkräften lange Zeit unter dem Begriff der Subjektiven Theorien statt, was auch die Überzeugungsforschung im Kontext Hochschule beeinflusst hat. Dabei werden Subjektive Theorien größerer Reichweite als komplexe Aggregate menschlicher Kognitionen verstanden, die wie wissenschaftliche Theorien strukturiert sind. Im engeren Verständnis müssen sie der/dem Beforschten bewusst sein, um sich kommunikativ über sie verständigen zu können. Die handlungsleitenden Subjektiven Theorien kurzer Reichweite liegen dagegen meist implizit vor.

7 Gesamtfazit

Als Überblick über die dargestellten Theorien und Befunde dient eine konzeptuelle Landkarte, die in Abbildung 2 dargestellt ist. Sie greift die wichtigsten Charakteristika der dargestellten Konzepte und potenzielle Zusammenhänge auf.

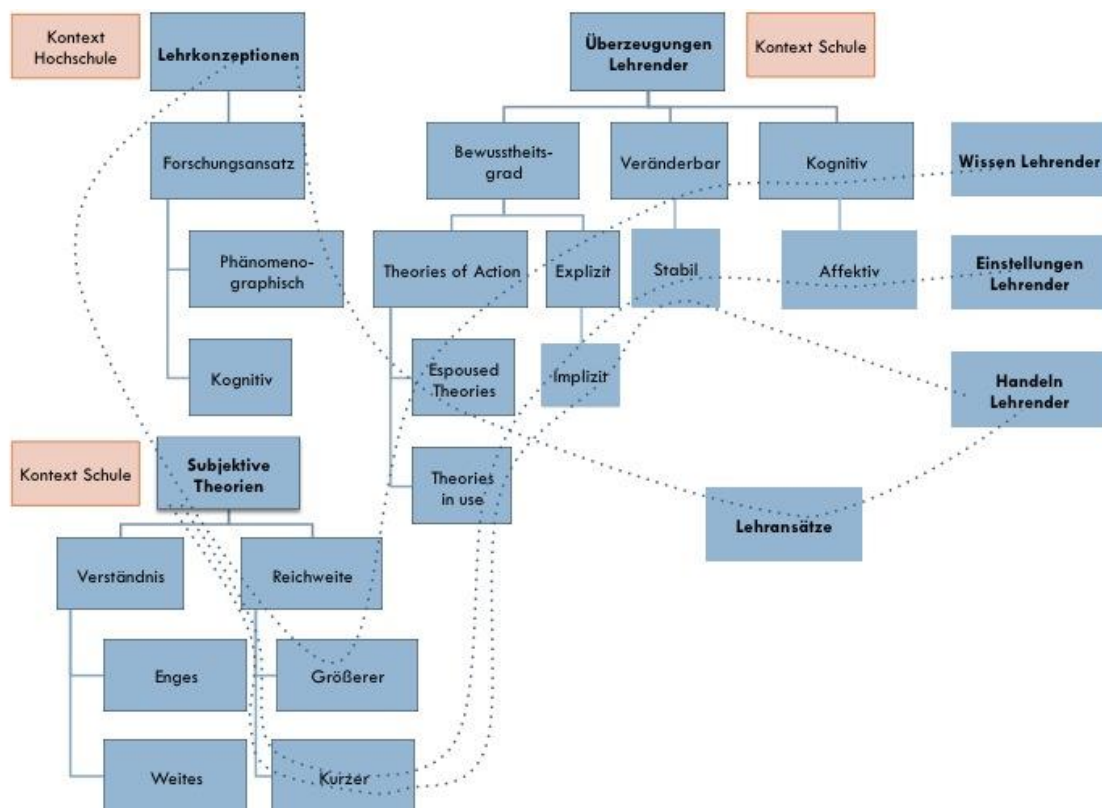


Abb. 2: Konzeptuelle Landkarte – Charakteristika der Konzepte und potenzielle Zusammenhänge (gestrichelte Linien)

Insgesamt lässt sich für den Kontext Hochschule festhalten, dass

- *Lehrkonzeptionen* gemeinhin zwischen den Extremen Inhalts-/Dozierendenorientierung und Lern-/Studierendenorientierung beschrieben werden. Aufgrund ihrer (teilweise) phänomenographischen Forschungstradition sind sie insbesondere dafür geeignet, die Varianz möglicher Sichtweisen auf das Phänomen hochschulischer Lehre zu beschreiben. Sie liegen bei Lehrenden vorrangig bewusst in Form sogenannter espoused theories vor, deren Bezug zum Lehrhandeln zu klären ist.
- bei *Überzeugungen* häufig der affektive Charakter betont wird, um sie von Wissen abzugrenzen und ihre Bedeutung für das Individuum zu betonen. In Form impliziter theories-in-use informieren sie das Lehrhandeln, d. h., sie sind handlungsleitend. Damit umfassen sie auch atheoretisches, d. h. unhinterfragtes Wissen, welches erst in der Reflexion bewusstseinsfähig wird. Aufgrund ihres affektiven Charakters haben sie eine große Nähe zum Konzept der Einstellungen. Hinsichtlich dieses Verhältnisses besteht noch Klärungsbedarf.
- *Subjektive Theorien* größerer Reichweite komplexe Aggregate menschlicher Kognitionen sind, die im Forschungsprozess explizierbar werden. Die handlungsnahen Subjektiven Theorien kurzer Reichweite liegen dagegen zumeist implizit vor und sind ähnlich wie Überzeugungen bzw. theories-in-use konzeptualisiert.

Letztendlich handelt es sich bei diesen Charakterisierungen aber nur um Tendenzen und keine allgemeingültigen Festschreibungen, deshalb wird für zukünftige Forschungen auf diesem Gebiet empfohlen, das gewählte Konstrukt entlang der dargestellten Diskurslinien zu definieren und insbesondere den Gegenstandsbezug klar zu explizieren.

8 Literaturverzeichnis

Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher-variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390.

Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. M. L. (1985). *Action science*. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Auferkorte-Michaelis, N. & Szczyrba, B. (2006). Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre. Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, 117, 81-91.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 9/2008, 277-291.

Devlin, M. (2006). Challenging accepted wisdom about the place of conceptions of teaching in university teaching improvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 112-119.

Eley, M. (2006). Teachers' Conceptions of Teaching, and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach. *Higher Education*, 51(2), 191-214.
doi:10.1007/s10734-004-6382-9

Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D. & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about "good teaching": An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19(1), 5-26.

Fischler, H., & Schröder, H. J. (2003). Fachdidaktisches Coaching für Lehrende in der Physik. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 9, 43-62.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Boston: Addison-Wesley

Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (Bd. 31, S. 39-57). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Marburg: Francke.

- Johannes, C. & Seidel, T.** (2012). Professionalisierung von Hochschullehrenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2) 233-251.
- Kagan, D. M.** (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of educational research*, 60(3), 419.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C.** (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
doi:10.3102/00346543072002177
- Kember, D.** (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Krauss, S.** (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171-191). Münster: Waxmann.
- Kröber, E.** (2010). Von der Wissensabsonderung zum professionellen Lehrhandeln. Veränderung von Lehrkonzeptionen durch hochschuldidaktische Weiterbildung. In R. Schneider & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung* (S. 89-101). Münster: LIT Verlag.
- Leder, G. C. & Forgasz, H. J.** (2002). Measuring Methematical Beliefs and Their Impact on the Learning of Mathematics: A New Approach. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (Bd. 31, S. 95-113). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lübeck, D.** (2009). Zusammenhänge zwischen Lehransätzen in der Hochschullehre und lehrebezogener Weiterbildungsteilnahme. *Hochschulzugang und Übergänge in die Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten*, 3, 237-255.
- McAlpine, L. & Weston, C.** (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28(5), 363-385.
- McLeod, D. & McLeod, S.** (2002). Synthesis – beliefs and mathematics education: Implications for learning, teaching, and research. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (Bd. 31, S. 115-123). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Norton, L., Richardson, T., Hartley, J., Newstead, S. & Mayes, J.** (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537-571. doi:10.1007/s10734-004-6363-z
- Op't Eynde, P., Corte, E. & Verschaffel, L.** (2002). Framing Students' Mathematics-Related Beliefs. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (Bd. 31, S. 13-37). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C.** (2011). Hochschuldidaktik und hochschuldidaktische Kompetenzmodelle. In *Kompetenz in der Hochschuldidaktik* (S. 35-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pajares, M. F.** (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307.
- Pehkonen, E. & Pietilä, A.** (2003). On relationships between beliefs and knowledge in mathematics education. In *Proceedings of the CERME-3 (Bellaria) meeting*.

Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.

Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-479). Münster: Waxmann.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass Inc Pub.

Samuelowicz, K. (1999). *Academics' educational beliefs and teaching practices*. Griffith University. School of Curriculum: Griffith University.

Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. New York: Peter Lang.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344-355.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 127, 146.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1993). Approaches adopted by teachers of first year university science courses. *Research and Development in Higher Education*, 14, 223-228.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77-87.

Van Treeck, T. (2012). Wie Approaches und Conceptions zu Beliefs führen – Lesehilfen für Lehrportfolios. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio – Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 99-112). Berlin: LIT Verlag.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227-241.

Autorin



Caroline TRAUTWEIN || Universität Hamburg, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung || Vogt-Köllnstr. 30, Haus E, D-22527 Hamburg

www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/

caroline.trautwein@uni-hamburg.de